

**Szuggesztív tanáregyéniség jellemzőinek
meghatározása kapcsolati megközelítés
alapján**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Dr. Kissné Gombos Katalin Melinda

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
PPK**

**ELTE-PPK Pszichológia Doktori Iskola
Magatartáspszichológiai Program**

2015

**Szuggesztív tanáregyéniség jellemzőinek
meghatározása kapcsolati megközelítés alapján**
Doktori (PhD) értekezés tézisei

Dr. Kissné Gombos Katalin Melinda

ELTE-PPK Pszichológia Doktori Iskola
Magatartáspszichológiai Program

Témavezető: Dr. Varga Katalin, habil. egyetemi docens

Az ELTE-PPK Pszichológia Doktori Iskola vezetője: Dr. Oláh Attila,
egyetemi tanár

A Magatartáspszichológiai Program vezetője: Dr. Bányai Éva, professor
emeritus

Hivatalos bíráló bizottság:

Elnök: Dr. Oláh Attila, egyetemi tanár

Belső bíráló: Dr. Józsa Emese, egyetemi adjunktus

Külső bíráló: Dr. Bagdy Emőke, egyetemi tanár

Titkár: Dr. Aczél Balázs, egyetemi adjunktus

Tagok: Dr. Némethné Kollár Katalin, egyetemi docens
Dr. V. Komlósi Annamária, címzetes egyetemi tanár
Dr. Somogyi Angéla, adjunktus

1. Bevezetés

Életünkben sokan találkoztunk már olyan tanárokkal, akik közel álltak, és talán még ma is közel állnak hozzánk, akik meghatározó szerepet játszottak életünkben. Úgy emlékszünk az ilyen tanáregyeniségekre, hogy az órán nem lehetett nem rá figyelni, szívesen tanultuk a tantárgyát, jól éreztük magunkat az óráján. Az ilyen tanárok a jövőben is meghatározó szerepet játszanak a személyiségünk fejlődésében, attitűdjeink, nézeteink formálásában. „Szuggesztív szavaikra, gesztusukra évtizedek távlatából is emlékszünk, kritikus helyzetekben felidézódik egy-egy odavágó mondásuk, jellegzetes megnyilvánulásuk, hatásuk befolyásolja döntéseinket, cselekvésünket” (Bányai, Varga, Gősiné, 2001, 313.). Ezekhez az egyéniségekhez általában a szuggesztív jelzőt szoktuk kapcsolni, szuggesztív tanáregyeniségekről beszélünk, azt mondjuk, hogy karizmájuk van.

Sokat tudunk arról, hogy milyen a hatékony, a jó tanár. Az ilyen tanulmányok hosszú tulajdonságlistákat közölnek, amelyek két oldala a szakmai kompetencia körébe tartozó képességek és bizonyos személyiségjegyek. Van, aki a tanár szuggesztivitását egy tulajdonságnak tartja a többi között. Az én feltevésem, hogy a szuggesztivitás egy olyan személyiségvonás, ami az egyén egész viselkedésére kihat, meghatározza a tanulóval való kapcsolatát, és hatékonyra, eredményessé teszi a tanítást.

Dolgozatom célja, hogy meghatározzam, milyen vonásokkal jellemezhetőek ezek a tanáregyeniségek.

2. Szakirodalmi áttekintés

A dolgozatban feltárom a hatékony tanár tulajdonságait többféle szempont szerint. A hatékony tanár kifejezés fordul elő leggyakrabban a pedagógiai gyakorlatban az eredményes, ideális jó tanár szinonimájaként. A tanári hatékonyságot a tanulói eredményességben lehet mérni (McKinsey, 2007). Ezen a fejezeten belül az ideális tanári tulajdonságok meghatározását történelmi koronként áttekintem, majd a

pedagógus szerepelméletekről írok. A pedagógus hatékonyságát meghatározza a pálya iránti érdeklődése, a pályamotivációja, a pedagógus pálya iránti elvárásai. A pedagóguspálya választásában szerepet játszó tényezők a hatalom iránti igény vagy a szeretetre való törekvés (Friedman, 2006). A tanári szerepek állandóan változnak a kapcsolódó tudományok irányzatainak, eszmerendszerének változásával. A különböző paradigmák tanárképéről van szó a fejezet végén. A fejezetet az affektív paradigma dolgozatomhoz kapcsolódó kutatásaival zárom. Az új irány az érzelmek, a kapcsolat fontosságát hangsúlyozza.

A következő fejezetben a tanár–diák kapcsolat, kötődés fontosságára hívom fel a figyelmet. A kötődési stílus, a kapcsolatok működésére vonatkozó belső mentális modell (Bowlby, 1969, 1979), ami meghatározza a későbbi társas kapcsolatunkat is. A pedagógusok az életünkben jelentős szerepet töltenek be (Bowlby, 1984), a velük kialakított kapcsolatunk meghatározza az iskolai teljesítményünket, hatást gyakorol a személyiségfejlődésünkre (Pianta, Niemetz, Benett, 2006; Kesner, 2000). A diák kötődési stílusa hatást gyakorol arra, hogy milyen kapcsolatot képes kialakítani a tanárával, és ennek következtében mennyire lesz motivált, sikeres az iskolában (Pianta, Niemetz, Benett, 2006). Nem csak a diákok kötődési stílusa, hanem a tanáré is meghatározza a tanár tanulóval való kapcsolatát, hogy mennyire tud azonosulási modellként fellépni, milyen hatást tud a tanulóra gyakorolni (Wright, Sherman, 1963). A szuggesztív tanár erős azonosulási modell, az ilyen személyiség iránt archaikus bevonódás alakul ki (Bányai és mtsi, 2001).

A szakirodalmi rész harmadik témájaként foglalom össze a karizmatikus személyiségről és a szuggesztív tanárokról eddig megjelent irodalmat, meghatározom a szuggesztív, karizmatikus fogalmat. Itt kapott helyet, hogy milyen szuggesztív hatások érvényesülnek az iskolában.

Közvetlenül szuggesztív vagy karizmatikus tanárokról szóló irodalmat nem tudok hosszan sorolni. Találtam az irodalomban lelkesítő (Kunter és mtsi, 2008; Metcalfe, Game, 2006; Opera, 2013), hatékony

(Zétényi, 2004), ideális tanárról tanulmányokat, de szuggesztív tanárról a hazai írások között csak egy esetben, Bányai, Varga, Gósiné Greguss (2001) tanulmányában. Itthon inkább, mint a hatékony tanárok egyik tulajdonságaként merül fel a szuggesztivitás (Falus, 2003). A nemzetközi irodalom „suggestive” jelzővel ellátott tanárt, személyiséget nem említ, mert más pejoratív jelentése van ilyen esetben a szónak. A „charismatic” kifejezés széles körben elterjedt. Karizmatikus személyiségről, karizmáról, karizmatikus vezetőkről több elméletet alkottak és vizsgálatot végeztek (Weber, 1987; House, 1977; Bass, 1985; Conger és Kanungo, 1988; Howell, 1988; Shamir, House és Arthur, 1988). A vezetéslélektan irodalmában oktatási kontextusban csak karizmatikus iskolaigazgatókról találtam tanulmányt (Labak, 1973, idézi Bass és Stodgill, 1990).

A témához tehát legközelebbi vizsgálat a szuggesztív tanáregyenységekről Bányai és munkatársai (2001) munkája. A vizsgálatuk eredménye, hogy a szuggesztív előadók archaikus bevonódást képesek kiváltani a hallgatóságból, csodálatot éreznek, és kötődnek hozzá, vagy azért figyelnek az előadó tanárra, mert félnek a negatív megítéléstől, sőt úgy érzik magukat, mint egy gyermek a szüleivel, függőséget éreznek. A tanári szuggesztivitás hátterében a tanárok iránt érzett archaikus bevonódást találták.

A karizmatikus személyeket a legtöbb irodalom (Howel, 1988) két csoportra osztja. Vannak szocializált és perszonalizált irányú, érdeklődésű karizmatikus személyiségek, akik az altruisztikus szükségleteiket vagy a nárcisztikus vágyaikat (Freud, 1923/1971) szeretnék kielégíteni. Minél erősebb valakinél az ilyen igény, annál erősebb a pályamotiváció, valószínűleg eredményesebbek a pályán (Friedman, 2006). Ők a szuggesztív tanárok, vagy a perszonalizált vagy szociális karizmatikus személyiségek. Ezek a tudattalan szükségletek meghatározzák a pályaválasztást. A pedagóguspályán hatnak a tanár tanulóval való kapcsolatára. A nárcisztikus szükségletű tanár, aki elismerést vár, csodálatot a tanulótól, az altruisztikus törekvés, hogy segítsen a tanulónak, támogassa őket. Előfordul, hogy a tanár csalódik (Friedman, 2006). A bizonytalan kötődésű tanár, aki nem kapott elég

elismerést, szeretetet korai kapcsolatában, arra vágyik, hogy korrektív élményben részesüljön, visszakapja az elmaradt elismerést, csodálatot. Előfordul azonban, hogy a diák pont az ellenkező módon viselkedik (Wright és Sherman, 1963).

A karizmatikus vezetőknél is találtak összefüggést a kötődés és a karizmatikusság között (Towler, 2005; Popper, Mayseless és Castelnovo, 2000).

A szocializált vagy perszonalizált karizmatikus vagy szuggesztív tanárok viselkedését, munkamódját, módszereit meghatározzák tudattalan vágyai, igényei. A pszichoterápia irodalmában feltárták, hogy a hipnotizőrök stílusa eltérő, Bányai (2002) anyai, apai, testvéri, baráti, illetve szerelmes hipnotizőrstílusokat írt le. Rengeteg vizsgálat (Pianta, Niemetz, Benett, 2006; Pianta és Harbers, 1996; Riley, 2009; Kesner, 2000; Van Ijzendoorn, 1995) bizonyítja, hogy a tanári pálya eredményességét is erősen meghatározza a tanulóval kialakított viszony. A tanuló felé irányuló attitűd, a kapcsolat minősége meghatározza a tanár munkamódját is, stílusát. A stílus valószínűleg összefügg a tudattalan vágyakkal, tudattalan pályamotivációval.

Archer (1994) és Bányai és munkatársai (2001) vizsgálatában a nemmel találtak összefüggést. Bányaiék vizsgálatában a férfiak szuggesztívebbek voltak, inkább jellemző volt, hogy archaikus bevonódást váltottak ki.

A kutatási kérdéseket, célkitűzéseimet, és ebből következően a hipotéziseimet a témám szakirodalmának eddigi eredményeinek áttekintése alapján fogalmazom meg részletesen a vizsgálati rész elején.

3. Vizsgálatok

3.1 Célkitűzés

A szuggesztív illetve karizmatikus tanár tulajdonságainak feltárása kapcsolati nézőpontból a dolgozat fő célja.

A nézőpont indokoltsága, hogy a tanár olyan szerep, aminek a hatékonysága a szereppartner eredményeiben van. A karizmatikus vezetők irodalmában is a kapcsolati nézőpont uralkodik, a vezető

karizmája a követőkkel való kapcsolatban nyilvánul meg (Bradley, 1999). Bányai és munkatársai (2001) is felhívták rá a figyelmet, hogy a szuggesztív tanár erős penetranciával, társas hatékonysággal (Mérei, 1988) rendelkezik, a hatásukat az általuk kiváltott nagy viszonyulási feszültség, és az archaikus bevonódás magyarázhatja. A tanári szuggesztív viselkedés, a tanulókkal kialakított kapcsolat minőségének hátterében még a pályaválasztás mögött álló tudattalan törekvések (Friedman, 2006) is szerepet játszhatnak.

1. célkitűzés:

A Bányai és munkatársai (2001) vizsgálatának eredménye alapján kíváncsi vagyok, hogy megjelenik-e a fókuszcsoportok beszélgetéseiben az archaikus bevonódás? Céлом tehát, hogy feltárjam, hogy az emberek szuggesztív tanárról szóló élményében megjelenik-e a csodálat, kötődés, a félelem a negatív megítéléstől, és a függőségigény.

2. célkitűzés:

A szakirodalomban előforduló (pl.: Tóth, 2005; Zétényi, 2004; Szabó, Vörös, Kollár, 2004) hatékony pedagógus tulajdonságai közül, mely tulajdonságok azok, amik a szuggesztív tanárokat jellemzik?

Céлом kiválasztani a hatékony tanárra vonatkozó tulajdonságok közül a szuggesztív tanár tulajdonságait.

3. célkitűzés:

A karizmatikus vezetők között vannak altruisztikus szocializált és narcisztikus perszonalizált vezetők (Howel, 1988). A tanárok tudattalan pályamotivációja mögött is lehetnek altruisztikus és narcisztikus törekvések, ami a tanár viselkedésében, tanulóhoz való fordulásában, munkamódjában kifejeződik (Friedman, 2006). Az altruizmus, narcizmus a szelf önmaga vagy másfelé fordulása (Bartholomew, 1994). Kapcsolatban van-e a tudattalan pályamotiváció a kötődési stílussal (Bartholomew, Horowitz, 1991), ahol a korai kapcsolati élmények hatására kialakul az önmagunkhoz és a másokhoz való viszonyulás?

Céлом, hogy megvizsgáljam, hogy a tudattalan tanári törekvések (Friedman, 2006) és a kötődési stílus (Bartholomew, Horowitz, 1991) közt van-e összefüggés.

4. célkitűzés:

Hogyan jelenik meg a szuggesztív tanár tanítási stílusa (Bányai, 2002 alapján) a tanulók élménybeszámolóiban? A nárcisztikus és altruisztikus igényből fakadó faktorok határai mentén Bányai (2002) hipnotiőrstílusai alapján, szét lehet-e választani az anyai és apai stílusú tanárt?

Céлом, hogy feltárjam a nárcisztikus igényekből fakadó tanítás elemeit (Friedman, 2006) az apai stílusú szuggesztív tanárnál, altruisztikus viselkedést az anyai stílusúnál.

5. célkitűzés:

Összefügg-e a nemmel a szuggesztivitás? Céлом, hogy megvizsgáljam, hogy a nőkre vagy a férfiakra jellemző-e inkább a szuggesztivitás (Archer, 1994; Bányai, 2001)?

3.2 Hipotézisek

1. **hipotézis:** A Bányai és munkatársai (Bányai, Varga, Gősiné Greguss, 2001) vizsgálatának eredménye alapján feltételezem, hogy megjelenik a szuggesztív tanárokról szóló fókuszcsoport-beszélgetések szöveges átiratában a csodálat, kötődés, a félelem a negatív megítéléstől, és a függőségigény.
2. **hipotézis:** Feltételezem, hogy a hatékonyság a szuggesztivitás alárendelt fogalma. A fő személyiségjellemző a szuggesztivitás. A hatékony tanárra vonatkozó személyiségjellemzők (pl.: Tóth, 2005; Zétényi, 2004; Szabó, Vörös, Kollár, 2004) súlyozásával, sorba rendezésével, csoportosításával megkaphatjuk a szuggesztív tanár tulajdonságait.
3. **hipotézis:** Feltételezem, hogy a szuggesztivitás háttérben álló tudattalan törekvések (Friedman, 2006) összefüggésbe hozhatóak a kötődési stílussal (Bartholomew, Horowitz, 1991).
 - a. A biztos kötődésű pedagógusoknak inkább altruisztikus törekvésből fakadó tudatalatti motivációja van a tanári pálya választására.
 - b. Aki bizonytalan kötődésű, a korrektív emocionális élménykeresés miatt inkább nárcisztikus igényét akarja kielégíteni a tanári pályán.
4. **hipotézis:** Feltételezem, hogy az altruisztikus és nárcisztikus törekvések (Friedman, 2006) hatnak a szuggesztív tanár munkamódjára, és ez a tanítási stílusukkal (Bányai, 2002 hipnotizőrstílusai alapján) összefügg.
 - a. A nárcisztikus tanárt inkább az apai jellegű tanítási stílus jellemzi, és a tekintélyét említik inkább, tisztelettel, hálával beszélnek róla a beszámolóiban.

- b. Az altruisztikust az anyai jellegű tanítási stílus jellemzi, és az emberek a kedvességet, empátiát, támogatást említik inkább.

5. **hipotézis:** A nemmel összefügg (Archer, 1994; Bányai és mtsi, 2001) a karizmatikusság, a férfiak között több karizmatikus tanárt említenek.

3.3 Módszerek

A vizsgálat célja és a hipotézisek alapján négy fő vizsgálatot terveztem. Az 1. táblázatban tájékoztató jelleggel röviden összefoglalom a vizsgálatok módszereit és az adatok feldolgozásának módját a célkitűzések és hipotézisek sorrendjében. A nemmel való összefüggést mind a négy vizsgálatban elemzem a további összefüggések alfejezetekben.

<i>Vizsgálat neve, célja</i>	<i>Vizsgálati módszer</i>	<i>Vizsgálati személyek</i>	<i>Adatok elemzése</i>
1. Fókuszcsoportok: Az archaikus bevonódás megjelenésének feltárása az emberek szuggesztív tanárral való élményében	<i>Fókuszcsoport</i> eljárás (Vicsek, 2006; Síklaki, 2006; Szokolvszky, 2004) Időtartam: 90 perc Központi téma: szuggesztív tanárok	10 fókuszcsoport (10-15 fő) N=111, ebből 90 nő, 21 ffi	Kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés (Ehmann, 2002)

<p>2. Szuggesztív vonások</p> <p>A szuggesztív tanárra jellemző tulajdonságok kiválasztása a hatékony tanári tulajdonságlistából</p>	<p>1. <i>Kérdőív</i> összeállítása a hatékony tanár tulajdonságaiból, amit 1-5 pontig értékelnek a vizsgálati személyek, hogy mennyire jellemző az adott tulajdonság a szuggesztív tanárakra.</p> <p>2. Tulajdonságcsoporthoz vagy vonások elkülönítése</p>	<p>N=325, ebből: 294 nő, 34 férfi</p> <p>pedagógus=213 fő, nem pedagógusok=112 fő</p>	<p>1. A tulajdonságlista sorba rendezése a kapott pontszámok átlagai szerint</p> <p>2. Faktoranalízis</p>
<p>3. Kötődés és szuggesztivitás</p> <p>A szuggesztivitást meghatározó tudattalan törekvések és a kötődési stílus összehasonlítása</p>	<p>A kötődési stílus és tudattalan törekvések, mint a szuggesztivitás háttérben álló mozgatóerő összefüggésének vizsgálata <i>kérdőíves</i> módszerrel.</p> <p>A <i>kérdőív</i> standard tesztekkel és egyéb kérdésekből áll:</p> <p>1. Kapcsolati kérdőív (RSQ) (Csóka és mtsi, 2007)</p> <p>2. Tanítással kapcsolatos elvárások teszt (PET) (Friedman, 2006)</p> <p>3. Young-féle személyiségteszt (Unoka és mtsi, 2004)</p>	<p>N=444, ebből: 348 nő, 96 férfi</p> <p>pedagógus =233 gyógypedagógus=75 kontrollcsoportként közgazdászhallgató=44</p>	<p>A kérdőív eredményeinek elemzése, az összefüggések feltárását célzó statisztikai eljárásokkal.</p>

	önfeláldozási (SS) és elismerés-hajszolás (AS) sémájára vonatkozó skálái.		
<p>4. Tanári stílus és szuggesztivitás</p> <p>A szuggesztivitás háttérben álló tudattalan törekvések ehhez kapcsolódó tanítás és tanári stílus összefüggéseinek feltárása a szuggesztív tanárokról szóló élménybeszámolókban</p>	<p>Előre nyomtatott instrukció alapján a v.sz.-ek beszámolókat írtak a számukra meghatározó szuggesztív tanárról.</p> <p>Ezenkívül kiegészítő kérdéseket tettem fel a v.sz.-nek önmagukra vonatkozóan és a kiválasztott tanárukra vonatkozóan is, illetve további összefüggések feltárása miatt.</p>	<p>N=412 beszámoló ebből: 559 nő, 53 ffi</p> <p>pedagógusok=211, nem pedagógus=201</p>	<p>1. Stílusmegítélés A szuggesztív tanárról írt beszámolókat háromtagú zsűri egyenként hétfokú skálán besorolta tanárstílusokba. A tanárstílusok meghatározásához a Bányai-féle hipnotizőrstílusok (2002) tesztjét pedagógusokra adaptáltam.</p> <p>2. Tanárbeszámolók tartalomelemzése kódolással (Ehmann, 2002; Sántha, 2013): előképzés és reabilitás-vizsgálat után 5 kódoló kódolt az Atlas.ti szoftver segítségével. A kódok Friedman (2006) tanári elvárásai tesztjének faktorai, amit kiegészítettem az érzelmkifejezés kóddal.</p>

1. táblázat: A hipotézisek elrendezése, vizsgálatok terve

4. Tézisek, eredmények

4.1 Fókuszcsoporthok

Kiindulásnak fókuszcsoporthos vizsgálatot terveztem, aminek a célja, hogy kiaknázza az emberek tudását, és egy olyan jelenséghez adjon kiindulási pontot, amit még kevésbé ismerünk (Szokolszky, 2004). Bányai és munkatársai (Bányai, Varga, Gősiné Greguss, 2001) cikkének eredménye alapján feltételeztem, hogy megjelenik a szuggesztív tanárokról szóló fókuszcsoporth-beszélgetések szöveges átiratában a csodálat, kötődés, a félelem a negatív megítéléstől, és a függőségigény. Ennek érdekében tartalomelemzést (Szokolszky, 2004; Ehmann, 2002) végeztem. A tíz fókuszcsoporth beszélgetéseinek átiratában Atlasti 4.2 programmal szógyakoriságot számoltam, majd a releváns gyakori szavakat hozzárendeltem a faktorcsoporthokhoz.

A legtöbb kifejezés a kötődés faktorba került, kicsit kevesebb a csodálat, függőségigény, és legkevesebb kifejezést a félelem a negatív megítéléstől faktorhoz tudtam hozzárendelni. A szavak csoporthba rendelését önállóan végeztem. Itt szükség lett volna olyan személyekre, akik a vizsgálat célját nem ismerik, hogy ítélik meg a fogalmak összetartozását. Mégis az elemezendő szöveg aránylagos rövidege és a faktorok pontos meghatározottsága indokolta az önálló munkát.

A következő táblázat a fókuszcsoporthban elhangzott releváns szavakat ABS faktorokhoz rendelve, a gyakoriságnak megfelelő sorrendbe ábrázolja:

ABS faktorok	Faktorokhoz tartozó szavak a fókuszcsoporthoz szöveges átíratából	Szógyakoriság	
		Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság
1. faktor Félelem a negatív megítéléstől	Félelem	8	0,13
2. faktor Csodálat	Magabiztos, határozott	16	0,26
	Szigorú	12	0,19
	Emberséges	11	0,18
	Hatás	9	0,14
	Ráfigyelnek	8	0,13
	Tisztelet	6	0,1
	Energikus, pörgős	5	0,08
	Példaértékű	5	0,08
	Fantasztikus	3	0,05
	Varázs	3	0,05
	Tekintély	2	0,03
3. faktor Kötődés	Szeretet	38	0,6
	Kedves, aranyos	31	0,5
	Beszélgetés	24	0,4
	Humoros, vicces	18	0,3
	Kapcsolat	14	0,22
	Barát	10	0,16
	Hangulat, légkör	4	0,06
4. faktor Függőségigény	Segít, segítőkész	29	0,46
	Odafigyel	17	0,27
	Apa, anya	9	0,14
	Megértő	4	0,06
	Jószívű, jóindulatú	3	0,05
	Türelmes	2	0,03

2. táblázat: Az ABS faktoroknak tartalmilag megfelelő kifejezések
a fókuszcsoporthoz-beszélgetések átíratából

Azokat a gyakori, releváns szavakat, ami a tanár szakmai képességeire utal nem tudtam besorolni az archaikus bevonódási tesztből képezett faktorokba. Itt nem a tanulók bevonódásáról van szó, hanem a tanár szakmai felkészültségéről. Tehát azt említették, hogy jó tanár, nagy szakmai tudással rendelkezik, jól magyaráz, odafigyel a lemaradókra, tudja, hogyan kell fejleszteni, felkelti az érdeklődést, többször említették a játékos tanítást, meggyőző és következetes, nem kivételez. Ebbe a csoportba sorolható szavak 44-szer fordultak elő a beszámolóknak, tehát ha a többi faktor előfordulását nézzük, ennek a szócsoporthoz is jelentős szerepe van.

Ha a szavak gyakoriság szerinti felsorolását nézzük, akkor látható, hogy a szeretet, a kedves, aranyos, a segítőkész, a beszélgetés, a kapcsolat, odafigyel legtöbbször előforduló szavak, a kapcsolattal összefüggő kifejezések, a kötődés faktorába sorolható szavak. A tanárral való kapcsolat fontos tényező a tanításban. A tanár a humorral, közvetlenséggel, segítőkész odafigyeléssel teremti meg a megfelelő légkört, alakítja ki a jó kapcsolatot a tanulóval. A tanulóknak alapvető igénye, hogy odafigyeljenek rá, meghallgassák, ami jobb teljesítményt indukál. A kötődés kialakulásával azonosulnak a tanulók tanáraikkal, ők is olyanok szeretnének lenni, ami felkelti az érdeklődést a tanulás, tantárgy iránt, motiváló ereje van.

Azt találtam tehát, hogy a fókuszcsoport-beszélgetések átiratából kiemelt releváns, gyakori kifejezések archaikus bevonódás elemei (Bányai és mtsi, 2001). Az archaikus bevonódás mellett a szuggesztív tanár tulajdonságai között nagyon fontosak a szakmai képességek is.

A vizsgálatban a Bányai és munkatársai (2001) által képzett faktorokat árnyaltabbá tettem, a faktorcsoportok elemeit határoztam meg, amit a szuggesztív tanárokkal való élményekből emeltem ki.

4.2 Szuggesztív vonásokFeltételeztem, hogy a hatékonyság a szuggesztivitás alárendelt fogalma. A fő személyiségjellemző a szuggesztivitás. A hatékony tanárra vonatkozó személyiségjellemzők súlyozásával, sorba rendezésével, csoportosításával megkaphatjuk a szuggesztív tanár tulajdonságait. A hipotézisek igazolásához ebben a vizsgálatban a hatékony tanárra vonatkozó tulajdonságok közül emeltem ki a szuggesztív pedagógusokra vonatkozó tulajdonságokat. A hatékony tanári tulajdonságokat listába sorolva arra kértem a vizsgálati személyeket, hogy értékeljék a tulajdonságokat aszerint, hogy mennyire illik az életükben előforduló szuggesztív tanáregyéniségre. A tulajdonságokat a pontszámaik alapján sorba rendeztem, majd faktoranalízissel csoportokba rendeztem.

A tulajdonságok pontszámátlagaik szerinti rendezése után azt találtam, hogy az a kifejezés került a lista elejére, hogy „szereti a tantárgyát”, második, hogy „szereti a tanulóit”. Az emocionális összetevő nagyon fontos. A szeretet, kötődés fontossága a nevelésben objektív számadatokkal is alátámasztható. A szuggesztív tanár az érzelmeinkre hat leginkább, és igen erős modellt, azonosulási mintát jelent (Gombos, Bányai, Varga, 2009). Az azonosulás alapja a pozitív indulati feszültség. Az, hogy szereti a tanár a tantárgyát, lelkesen tanít pedig a hitelesség alapja, hiszen e nélkül nem működik a hatékony pedagógiai kommunikáció, ahogy Rogers (1961, idézi Tóth, 2005) és Buda (2006) is felhívja rá a figyelmet. A kongruencia fontos, amiről beszélek, úgy is érezzek. A verbális és nonverbális kommunikáció összhangban legyen egymással.

A faktoranalízis során a tulajdonságok három nagy csoportba rendeződtek. A szuggesztív tanárokat a következő stílusok jellemzik: 1. az érzelmi fókuszú vagy anyai stílus (Cronbach $\alpha = 0.95$), a 2. feladatfókuszú apai stílus (Cronbach $\alpha = 0.93$) és a 3. tekintélyes, autokrata, apai stílus (Cronbach $\alpha = 0.67$). Ha a Bányai és munkatársai (2001) vizsgálatának a faktorait megnézzük, akkor a félelem a negatív megítéléstől, a csodálat lehet párhuzamban az én harmadik faktorommal, ahol a különc, tudós típusú, nagy tisztelettel övezett

szuggesztív tanárstílus, a függőség és kötődésigény az általam anyainak és apainak nevezett faktorban kaphatna helyet.

A vizsgálatom igazolta, hogy a szuggesztív tanár más tulajdonságok mentén határozható meg, mint a hatékony tanár. Nagyon fontos az azonosulás, az archaikus bevonódás a tanárok iránt.

Anyai, apai és egy szakmai kompetenciával összefüggő skálát kaptam eredményül. Ez azt jelentheti, hogy a szuggesztív tanár az érzelmeinkre hat leginkább, és igen erős modellt, azonosulási mintát jelent.

A tanárok hatékonysága, alkalmassága arra, hogy azonosulás tárgya legyen, attól függ, hogy a tanulók ösztönösen elfogadták-e, mint tekintélyt. Kisiskolás korban még nem tudatos az azonosulás, azt fogadják el, aki alkalmas arra, hogy identifikációs objektumuk legyen.

4.3 Kötődés és szuggesztivitás

A karizmaikus vezető irodalmában (Howel, 1988) empirikusan bebizonyították, hogy kétféle karizmatikus vezető van, a szocializált vezető és a perszonalizált. Az előző vizsgálatomban jól elkülönült a két típus, az anyai, támogató tanártípus, aki támogató barátságos a diákokkal. Ők lennének a szocializált karizmatikus személyek, hiszen a karizmatikus vezetőre is igaz, hogy altruisztikus szándék vezérli. A perszonalizált karizmatikus vezető nárcisztikus, a saját érdekei, saját hatalmának érvényesítése motiválja. Az előzetes vizsgálatomban egy szélsőséges tekintély, hatalomközpontú tulajdonságú tanári stílust lehetett elkülöníteni. A középső kategóriába a szakmai szempontok kerültek főleg.

Friedman (2003) a Kohut (1971) szelfelméletéből kiindulva kialakította a tanári szelfre vonatkozó bi-poláris elméletét. Szerinte a tanári pálya iránti motiváció mögött a tisztelet és kontroll nárcisztikus szükséglete és a tudás átadásának altruisztikus igénye jelenik meg. A

feladatműködés összetevőhöz a tanítással kapcsolatos készségek, képességek tartoznak.

Feltételeztem, hogy a szuggesztivitás háttérében álló tudattalan törekvések összefüggésbe hozhatóak a kötődési stílussal. A biztos kötődésű pedagógusok inkább altruisztikus törekvésből fakadó tudatalatti motivációja van a tanári pálya választására. Aki bizonytalan kötődésű, a korrektív emocionális élménykeresés miatt inkább nárcisztikus igényét akarja kielégíteni a tanári pályán.

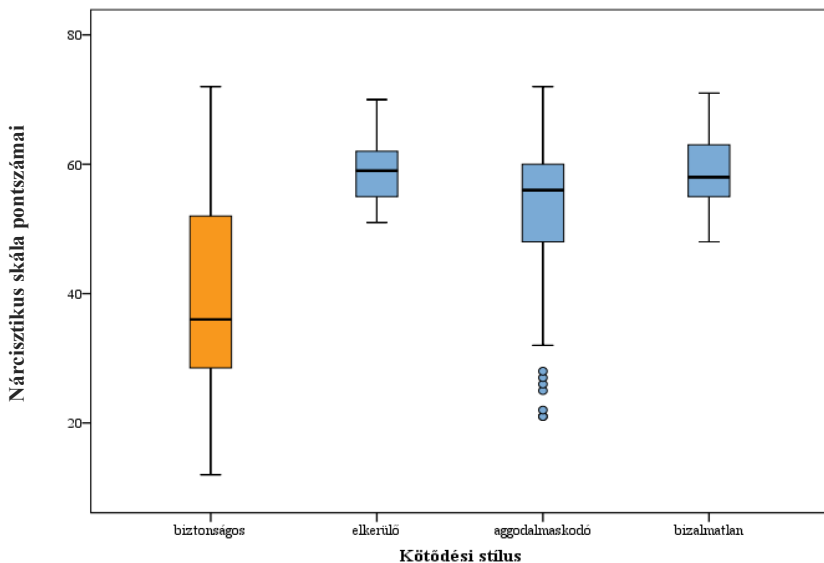
A hipotézisem igazolásához pedagógushallgatókkal, gyogyepedagógus-hallgatókkal és kontrollként közgazdászhallgatókkal vettem fel kötődési tesztet, tanári elvárások tesztet és a Young maladaptív sémákat vizsgáló teszt önfeláldozás és elismerés hajszolás alskáláját.

A harmadik főhipotézisem igazolásához a kötődési teszt és az altruisztikus és nárcisztikus tanári elvárások közti összefüggést vizsgáltam. Azt találtam, hogy a tanári tudattalan törekvések két oldala együtt jár, korrelál ($r=0,299$, $p<0,001$), ami a Kohut (1971) szelfelméletére és a Friedman bipoláris tanári oldalaira utal. A személyiségnek van egy nárcisztikus és egy altruisztikus oldala, illetve a tanári pályaválasztásban is vannak nárcisztikus igények és altruisztikus törekvések. Minél erősebb valakinél az ilyen igény, annál erősebb a pályamotiváció, valószínűleg eredményesebb a pályán (Friedman, 2006). Ők lehetnek a szuggesztív tanárok, vagy az individualisztikus vagy szocializált karizmatikus személyiségek.

A nárcisztikusság és a kötődési teszt függetlenség skálája között gyenge pozitív korreláció mutattam ki ($r=0,243$, $p<0,001$). A függetlenség a mások elkerülésére irányuló tendencia, tehát mások számukra nem megbízhatóak, nem megfelelőek. A nárcisztikus tanári elvárások, hogy őt csodálják, valószínűleg ebből a bizonytalan kötődési háttérből fakadnak.

A kötődési stílusok csoportjait nézve szintén azt találtam, hogy a bizonytalan kötődési stílussal jár együtt leginkább a nárcisztikus tudattalan pályamotiváció ($KW= 62,504(3)$, $p<0,001$). Az első ábra jól

szemlélteti a különbséget, a biztonságos kötődésű csoport nárcisztikus skálán elért pontszámai alacsonyabbak a bizonytalan csoportokétól:



1. ábra: A kötődési stílus és a nárcisztikus pályamotiváció összefüggése

Ez az összefüggés arra utal, hogy a bizonytalan stílusú tanárok azért választották a pályát, mert korrektív érzelmi élményben szeretnének részesülni. Azt várják, hogy csodálják, szeressék őket, így szeretnék pótolni azt a szeretet, figyelmet, amit a korai kapcsolatban nem kaptak meg (Wright és Sherman, 1963, 71.).

Az altruisztikus pályamotiváció és a kötődés terén nem találtam ilyen összefüggés. Az altruisztikus pályamotiváció azt jelenti, hogy a tanár segítséget nyújt a tanulóknak úgy, hogy ezért nem vár el semmiféle kárpótlást. Ez a törekvés fakadhat biztonságos és bizonytalan kötődésből is. Biztonságos kötődésnél az énkép pozitív, és mások irányába is pozitív attitűdöt mutat. Eszerint pozitív önészleléssel bír, a

pozitív önértékelés pedig pozitív elvárásokhoz kapcsolódik mások felé (Bartholomew, 1994).

Az altruisztikus pályamotiváció mögött feltételezhető negatív szelfmodell is, ami viszont bizonytalan kötődéshez kapcsolódik. A negatív énképet, negatív szelf-modellt az alacsony önértékelés és a másoktól jövő értékelés szükséglete jellemzi (Bartholomew, 1994), így szintén a korrektív élményt, az elismerést, megerősítést várja a tanulóktól.

A kontrollcsoportnál, a közgazdászoknál nem használhattam a tanári elvárások tesztet, viszont itt azt, hogy a nárcisztikussággal, altruisztikussággal összefügg-e a kötődési stílus a Young féle maladaptív sémákat vizsgáló klinikai teszt önfeláldozás és elismerés hajszolás alskálájával össze tudtam hasonlítani. A nárcisztikusság a Young elismerés hajszolás skálájával van kapcsolatban ($r=0,337$, $p<0,001$), tehát a nárcisztikusságot ezzel a tesztel is lehet mérni.

A kötődési stílusok és a Young skálák összehasonlításánál több összefüggést is találtam. A függetlenség az elismerés hajszolás skálával pozitív ($r=0,447$, $p<0,001$), az önfeláldozás sémával negatív korrelációt mutat ($r=-0,126$, $p=0,001$). A függetlenség a mások elkerülésére való hajlam a nárcisztikus tartalmú elismerés hajszolással összefügg. A másoktól való függetlenség háttérben az is állhat, hogy másokat önmagához képest lebecsüli, ilyen a nárcisztikus típus. Az önfeláldozó típus mások társaságát, sőt kedvét keresi, másokhoz közelít, ezért a függetlenség, mások elkerülése pont ellentétes viselkedés lenne.

Az aggodalmasság és az önfeláldozás között találtam még gyengébb összefüggést ($r=0,186$, $p=0,001$). Az aggodalmasság a negatív szelfre utal, minél inkább megjelenik valakinél az önbecsülés hiánya annál inkább hajlamosabb magát feláldozni, elismerés nélkül segíteni. Downton (1973) írta le ezt a jelenséget karizmatikus vezetők követőinél, hogy a hatalom, a vezető a követő számára énidéállá válik, ha azonosul vezetőjével, akkor képes lesz elérni a vágyott énképet.

A Young alskálákban és a kötődési stílusok között különbségek vannak, az elismerés hajszolás skála próbában: $KW=169,421$ (3), $p<0,001$. Az elismerés hajszolás sémán a bizalmatlan kötődésűek

jelöltek magasabb pontszámokat, tehát itt azok a személyek, akik a korai kapcsolatban nem kaptak elég elismerést, szeretetet, csodálatot, szeretnék pótolni a későbbiekben (Wright és Sherman, 1963), állandó elismerésre vágnak (Bartholomew, 1994). Freud (1923/1971) szerint a karizmatikus vezető mérhetetlen önszeretete révén, a társas szükséglettől független, így képes arra, hogy önálló akaratát a tömegre kényszerítse.

Az önfeláldozás skálán ($KW=37,748$, $p<0,001$) pedig a biztonságos és az aggodalmaskodó kötődési stílusok járnak élen. Ahogy a tanároknál az altruisztikus tudattalan pályamotiváció, ugyanúgy a Young teszt is együttjárást mutat a kötődési stílusokkal. Ahogy korábban említettem az önfeláldozás mögött a biztonságos kötődés mellett negatív énkép is állhat. Downton (1973) vizsgálata szerint azoknál a követőknél, akik erősen azonosulnak a vezetővel, erősebb az ego és az egoideál közötti feszültség.

4.3.1 Különbségek a szakok között

A szakok között a másoktól való függetlenség a legalacsonyabb a közgazdaság szakos hallgatóknál a többi szakhoz viszonyítva. A kontrollcsoportnál tehát nem számolhatunk korrektív érzelmi élménnyel, ezért sem keresték az altruisztikusabb motivációt igénylő pályát. Minden szak átlaga a függetlenség átlagpontszámába esik.

Különbség van a szakok között a kötődési stílus terén, ($\chi^2=275,963$ (6), $p<0,001$). A tanítók közül a legtöbben az aggodalmaskodó csoportban helyezkednek el, a bizonytalan kötődés sokkal inkább jellemző a pedagógusokra és pedagógushallgatókra, mint a biztonságos. A szakok összehasonlításánál pedagógushallgatóknál azt találták (Acera és Akgun, 2010), hogy 48%-ban a biztonságos, kategóriába tartoznak, 52% bizonytalan kötődésűek. A gyógypedagógus és a közgazdaságtan hallgatóknál a biztonságos kötődési stílus jellemző leginkább. Ezek az összefüggések is a tudattalan pályamotivációt erősítik meg. Ezt alátámasztja az is, hogy a Young kérdőív elismerés hajszolás skálán a tanító szakosok érték el legnagyobb pontszámot,

tehát rájuk jellemzőek inkább, ahogy elismerést megbecsülést várnak másoktól, ez is tudattalanul szerepet játszik a pályaválasztásban. Az önfeláldozás skálán a közgazdaság-hallgatók érték el a legmagasabb pontokat, ami azzal lehet kapcsolatban, hogy ezen a skálán inkább a férfiak jelölték a magasabb pontszámokat, a férfiak többségben a közgazdász csoportban képviseltették magukat.

Kimutatható a jelen vizsgálatban is a pálya iránti motiváció, Friedman (2006) elméletében ez a tanári szelf két oldala. Kohut (1971) elméletéből kiindulva a személyiségen belül a két oldalnak kiegyensúlyozottnak kell lenni. A nárcisztikus és altruisztikus oldalak között szignifikáns korrelációt találtam, tehát ha az egyik oldal erősebb, akkor a másik is.

Van azonban, amikor a mérleg egy oldalra billen, és a tanárok között, úgy, ahogy a karizmatikus vezetők között is megtalálhatjuk a perszonalizált, inkább nárcisztikus igényű személyiségeket, és a szocializált altruisztikus személyiségeket. Feltételeztem, hogy akinél a nárcisztikusabb oldal erősebb, bizonytalan kötődésű, akinél pedig az altruizmus, biztonságos kötődésű.

A nárcisztikus oldallal találtam erősebb összefüggéseket. Azok, akiket inkább a nárcisztikus pálya iránti motiváció jellemez, bizonytalan kötődést mutatnak, és maladaptív sémáiban is megjelenik az elismerés hajszolás. Ez azt jelenti, hogy a bizonytalan kötődésű személyiségek tudattalanul valószínűleg azért választják inkább a pályát, mert korrektív érzelmi élményben szeretnének részesülni.

Az altruisztikus csoportban már nem találtam ilyen erős összefüggéseket.

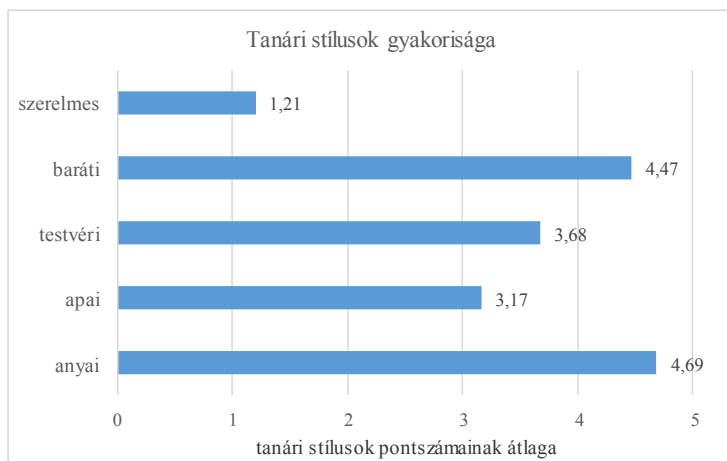
Ebben a vizsgálatban is találtam az azonosulásra bizonyítékot, hogy több pedagógusnak vagy pedagógushallgatóknak volt az életében szerepmóddal, és szeretnének pedagóguspályán elhelyezkedni, pályán maradni.

4.4 Tanári stílus és szuggesztivitás

Feltételeztem, hogy az altruisztikus és nárcisztikus törekvések hatnak a szuggesztív tanár munkamódjára, és ez a tanítási stílusukkal összefügg. A nárcisztikus tanárt inkább az apai jellegű tanítási stílus jellemzi, és a tekintélyét említik inkább az emberek, tisztelettel, hálával beszélnek róla a beszámolóiban. Az altruisztikust az anyai jellegű tanítási stílus jellemzi, és az emberek a kedvességet, empátiát, támogatást említik inkább. A beszámolókat a Friedman (2006) kódok alapján kódoltattam, és megítélték a tanárok stílusát.

4.4.1 A tanári stílusok gyakorisága

A stílusmegítélés gyakorisága közti különbséget szemlélteti a 2. ábra:



2. ábra: A tanári stílusok pontszámainak átlaga

A nőknek ebben a mintában való gyakorisága okozhatta, hogy legnagyobb részben anyai stílusú, baráti stílusú tanárokról szoltak a beszámolóik, kicsit kevesebb apai stílust említettek. Az anyai stílus azt

jelenti, hogy a tanítás főként a résztvevők közötti pozitív érzelmekre, szeretetre épít. A tanár nagyon “együtt van” a tanulóval. Azt akarja, hogy főként a tanuló vágyai, elképzelései valósuljanak meg, bátorítja a tanuló önálló kezdeményezéseit. A hangsúlyt a tanuló aktuális állapotára, vágyaira helyezi. A tanítás légköre érzelmileg megnyugtató. Nagyon gyakran említettek ilyen érzelmeket a beszámolók, hogy „kedves, szeretett minket, szeretttük”.

A baráti stílusú volt a következő leggyakrabban előforduló tanárstílus. A baráti stílusú tanításra jellemző, hogy a tanítás főként az egyenrangú komplementer kapcsolatra épít. A tanár az adott helyzetben a vezető szerepét vállalja. Segít a tanulónak vágyai, elképzelései megvalósításában, tiszteletben tartja szuverenitását. A tanítás légköre barátságos.

Legkisebb pontszámokat a szerelmes stílus kapott. A hipnózisstílusok között az indulatáttétel miatt többször előfordulhat ez a típus is, főleg kétszemélyes terápiás helyzetben, az iskolai kontextusban kevesebbszer jelenik meg.

4.4.2 A tanári stílusok korrelációja

A következő táblázat a Bányai-féle hipnotizőrstílusok (2002) alapján adaptált tanári stílusok összefüggéseit mutatja be:

<i>Tanárstílusok</i>	<i>Anyai stílus</i>	<i>Apai stílus</i>	<i>Testvéri stílus</i>
<i>Baráti stílus</i>	$r=0,379$	$r= - 0,150$	$r=0,5$
	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$
<i>Testvéri stílus</i>	$r=0,251$	$r= - 0,116$	
	$p<0,001$	$p= 0,002$	

3. táblázat: A tanári stílusok összefüggései

A tanári stílusok együttjárását vizsgálva, ahogy elvártam az anyai a testvéri és a baráti stílusok korreláltak egymással. Tartalmában nem áll messze egymástól, mind a három a mások felé nyitottságot,

együtműködést, segítséget érzékeltet. Az altruisztikus törekvések érezhetőek benne. Még erősebb összefüggést mutatott a testvéri és baráti stílus, amit gyakran egy kifejezésre együtt is alkalmaztak, de a baráti stílus többször fordult elő. A két stílus között a tanároknál árnyalatnyi a különbség.

Az tekintélyt árasztó apai stílus a testvéri és a baráti stílussal ellentétes irányú összefüggést mutatott. Az apai stílus jellemzője, hogy irányítja a tanulókat, tekintélye van, a testvéri és a baráti stílusban viszont az egyenrangú bensőséges kapcsolatjelleg uralkodik. Az apai stílusú tanár nagyobb távolságot tart a tanulókkal, a testvéri, baráti stílus egyenrangú kapcsolatot jelent, ezek inkább közelítő kapcsolatot feltételeznek.

4.4.3 A kódok előfordulási gyakorisága és korrelációja

A kódok előfordulási gyakorisága szerint az empátia, gondoskodás, a támogató tanítás és a barátságos tanítás kódját használták a kódolók legtöbbször, legkevesebbet az osztálytermi vezetési képességet. Az altruisztikus kódcsoportokat többször használták, ide olyan kifejezések tartoztak, mint a barátság és támogatás, az empátia és gondoskodás, támogató tanítás. Gyakran pontozták a nevelési készségeket és tanítási készségeket együtt a többi kóddal. A narcisztikus kódokra kevesebb példa volt.

Egymás mellé kerültek a támogató tanítás és barátságos tanítás kódjai, amit gyakran egy kifejezésre együtt is alkalmaztak, de a baráti kód többször fordult elő. A kód tartalmában nem érezhető nagy különbség.

Az, hogy a tisztelet és hála és hatalom és befolyás kód kevesebbszer fordult elő, szintén magyarázható azzal, hogy több női tanárt említettek a beszámolók.

A kódok közötti korrelációkat mutatja az alábbi táblázat:

<i>Narcisztikus kódok</i>		<i>Altruisztikus kódok</i>		
Hatalom és befolyásolás HB	Tisztelet és hála TH	Barátságos tanítás BT	Empátia és gondoskodás EG	Támogató tanítás TT
TH r=0,34 p<0,001	HB r=0,340 p<0,001	EG r=0,343 p<0,001	BT 0,343 p<0,001	
		TT r=0,322 p<0,001	TT r=0,739 p<0,001	BT r=0,322 p<0,001

4. táblázat: A kódok összefüggései

A hatalom és befolyás kódja összefüggésben van a tisztelet és hála kóddal ebben a vizsgálatban is, ahogy Friedman elméletében is a narcisztikus tanári elvárások csoportjához tartozik. Az altruisztikus kódok is csoportot alkotnak. A barátság tanítás kód az empátia és gondoskodás és a támogató tanítás kóddal mutat együttjárást. Az empátia és gondoskodás kód a barátság és támogatás kódon kívül szintén a támogató tanítás kóddal van összefüggésben.

Tehát Friedman (2006) faktoranalíziséhez hasonlóan a kódok itt is együttjárást mutattak csoportonként. A narcisztikus oldalon a tisztelet és hála és hatalom és befolyás gyakran megjelent egy beszámolóban. Ugyanígy az altruisztikus kódokat is használták egymás mellett vagy ugyanarra a kifejezésre a kódolók.

4.4.4 A kódok és a tanári stílusok közti korreláció

Az alábbi táblázat a stílusok és a kódok közti korrelációt foglalja össze:

	<i>Tanári stílusok</i>			
	<i>apai</i>	<i>anyai</i>	<i>testvéri</i>	<i>baráti</i>
<i>Kódok összefüggése a tanári stílussal</i>	Tisztelet és hála TH	Empátia és gondoskodás EG		
	r= 0,489 p<0,001	r= 0,587 p<0,001	r=0,265 p<0,001	r=0,168 p<0,001
	Hatalom és befolyásolás HB	Barátságos tanítás BT		
	r=0,367 p<0,001	r=0,357 p<0,001	r=0,386 p<0,001	r=0,546 p<0,001
		Támogató tanítás TT		
		r=0,483 p<0,001	r=0,256 p<0,001	r=0,165 p<0,001
	<i>narcisztikus kódok</i>	<i>altruisztikus kódok</i>		

5. táblázat: z tanári stílusok és a kódok összefüggései

A táblázat jól szemlélteti, hogy a narcisztikus kódok az apai stílussal, az altruisztikus kódok az anyai stílussal korrelálnak.

A kódok és a tanári stílusok összefüggésének eredménye alátámasztja a hipotéziseimet. Az anyai stílusúnak ítélt beszámolók több empátiára, gondoskodásra, barátságos tanításra és a támogató tanításra vonatkozó kódot tartalmaztak. Gyengébb korreláció van az érzelm kifejezéssel. Nagyobb együttjárást vártam ezzel a kóddal, de mivel szélesebb tartományra vonatkoznak, a többi kódhoz képest, kevésbé alkalmazták őket. Az apai kódokkal, ahogy vártam a tisztelet és hála és a hatalom és befolyás kódok magas korrelációt mutattak. A testvéri stílussal mérsékeltebb korrelációt mutatott az empátia, gondoskodás, és az anyai stílustól nagyobb számban fordult elő a

támogató tanítás. Erős szignifikáns korrelációt a baráti stílus a barátságos tanítással mutatott, és a támogató tanítást is együtt emlegették baráti stílussal.

Megállapítottam tehát, hogy a tanítási vagy tanári stílus a nárcisztikus és altruisztikus kódcsoportokkal összefügg. Az anyai stílus és az apai stílus szimbolikusan kettévált a nárcisztikusabb és altruisztikusabb kódok mentén. Az altruisztikus szuggesztív tanárok, anyai stílusúak inkább, a nárcisztikus igényű szuggesztív tanárookra pedig apai stílusú tanítás jellemző. Az anyai stílusú tanárra jellemző, hogy gondoskodik a tanulók iránt, empátiát mutat feléjük. Barátságos, segítőkész, támogatja a lemaradókat. A beszámolók és a kódok szerint szeretettel fordul a tanulók felé, lehet vele beszélgetni, nyugodt, kellemes légkört biztosít.

Az apai stílusú tanárra jellemző, hogy tiszteletparancsoló, szigorú, hálával gondolnak vissza rá a tanulók, befolyásolta a tanulók életét, pályaválasztását. Olyan típusú pedagógus, akinél csend van, figyelnek rá a gyerekek, szinte csodálják őket.

Az apai stílusú szuggesztív tanárok gyakrabban férfiak voltak. A szuggesztív férfi tanárokról szóló beszámolókat gyakrabban jelölték a nárcisztikusabb csoportba tartozó kódokkal.

4.5 A nem hatása

A nem hatásának szerepe volt minden vizsgálatban.

A szuggesztív vonások vizsgálatban több nő tanárt jellemeztek, mint férfit. Ha a kialakult faktorokon nézzük az összefüggéseket, akkor megállapítható, hogy az emocionális fókuszú anyai stílusú skála inkább a szuggesztív női pedagógusra volt jellemző, a férfiakra pedig az apai faktor. A nők inkább a női szuggesztív tanárokkal összefüggő tulajdonságokat részesítették előnybe, a férfiak a férfi szuggesztív tanár tulajdonságait pontozták magasabbra.

A kötődés és szuggesztivitás vizsgálatban a nők inkább aggodalmaskodó, a férfiak, biztonságos típusúak. Towler (2005) szerint a biztonságos kötődésű személyek lehetnek karizmatikus vezetők, mert

a karizmatikus vezetők magabiztosak, magas önbecsülés jellemzi őket, határozott képet vetítenek ki magukról, és magabiztosságot mutatnak a feszült helyzetben is.

Az altruisztikus pályamotiváció jellemzi inkább a nőket, tehát ők inkább az anyai szuggesztív pedagógusszerepet töltik inkább be.

A beszámolók nagyobb részt női tanárról szólnak. A stílusmegjelöléseknél az apai stílus többször megjelenik a férfiaknál, mint a nőknél, a többi stílusnál nem volt nemi eltérés. Bányai és munkatársai (2001) vizsgálatában az anyai stílusban volt inkább eltérés. A női hipnotizőrök hipnózisai anyaiabbak voltak, mint a férfiak hipnózisai

Az apai stílussal összefüggő hatalom befolyás kódnál találtam nemi eltérést. A férfi tanárokról szóló beszámolók több hatalom befolyás és tisztelet és hála kódot kaptak, tehát a férfiaknál többször megjelent a dominancia, a tisztelet, szigor hangsúlyozása, mint a nőknél. Az empátia, gondoskodás kódot pedig nőknél használták kicsivel többen.

A karizmatikus vezetők irodalmában a nőket találták szuggesztívebbnek. Friedman, Riggio (1981) szerint a karizmatikus vezetői karakter az érzelmi kifejezőképességgel függ össze. A kifejező emberek nonverbális kommunikációval, mozgósítanak, inspirálnak, megnyernek másokat. Ez kapcsolódik a dramatikus hajlamhoz, és az ilyen jellegű tapasztalatokhoz. A nők pontjai magasabbak az önjellemző affektív kommunikációs teszten az érzelmi kifejezés terén, ezért hajlamosabbak karizmatikusabbnak látszani, mint a férfiak (Bass és Avolio, 1989).

Az jelen vizsgálat tapasztalatai szerint inkább a nőkre jellemző a szocializált karizmatikus, szuggesztív tanári személyiség, a férfiakra inkább a perszonalizált. A vizsgálatban résztvevő személyek több nő szuggesztív tanárról számoltak be.

5. Összefoglalás

Dolgozatom alapvető célja a szuggesztív tanár tulajdonságainak feltárása kapcsolati nézőpontból. A szakirodalmat három témakörből foglaltam össze: hatékony tanár, tanár–diák kapcsolat, kötődés, karizmatikus vezető, szuggesztív tanár.

A hipotéziseimnek megfelelően négy vizsgálatot terveztem. A vizsgálatokon keresztül a szuggesztív tanáregyeniségek tulajdonságait igyekeztem feltárni kapcsolati nézőpontból, hiszen a kapcsolat a tanári lét alapeleme. A tanárság interszónális helyzetben valósul meg. A tanár hivatása az, hogy hatást gyakorol a diákra, ismereteket ad át és nevel.

A szuggesztív jelző szinonimája a karizmatikus. Karizmatikus és szuggesztív tanárokról szóló vizsgálatokat, elméleteket nehezen lehet találni. A pedagógus munkában is fontosnak tartják a szuggesztivitást, mégsem találhatók nagyszámban kutatások a témában. A szuggesztív pedagógus képes erősebb hatást gyakorolni a tanulókra. Bábosik (1999) szerint konstruktív és hatékony modellközvetítő személyekre van szükség a nevelési folyamat során. Akkor lehet a pedagógus hatékony modellközvetítő személy, ha szuggesztív hatású személyiség, ez biztosítja számára az élményforrás jelleget.

Összefoglalva tehát a vizsgálatok eredménye alapján arra a következtetésre jutottam, hogy léteznek szuggesztív vagy karizmatikus tanárok, akik apai stílusúak, vagy perszónalizáltak vagy anyai stílusúak, tehát szocializáltak. A személyiségükkel képesek hatni, modellértékűek, identifikációs bázist jelentenek. Emellett mindenképpen kiemelkedőek a szakmájukban, módszerükben.

Az apai, perszónalizált vezetőkre jellemző lehet, hogy a pedagóguspályán tudattalanul korrektív érzelmi élményben szeretnének részesülni, ezért elvárják, hogy ismerjék el, tiszteljék őket. Jellemző rájuk a szigor, a dominancia hangsúlyozása. A tanulók általában az ilyen tanárra úgy reagálnak, hogy félnek a negatív megítélésétől, és csodálják őket. A viselkedésük hátterében a bizonytalan kötődési stílus lehet. Az osztályteremben nagyobb pszichés távolságot tartanak a tanulókkal.

Az anyai, szocializált szuggesztív tanárok szeretettel övezik a tanulókat, segítenek nekik, megnyugtató, biztonságos légkört teremtenek. Jellemző rájuk

az empátia, a gondoskodás, a barátságos tanítás, a támogató tanítás. Fontos számukra a szoros, személyes kapcsolat.

A szuggesztív tanárok két típusát egy kontinuum mentén tudom elképzelni. Lehetnek szélsőségek, de nagyon sok szuggesztív tanárról szóló beszámolóban a két tulajdonságcsoporthoz, vonáshoz egyaránt jelenik meg. Tehát a két végpont közt középen találhatók meg leggyakrabban a szuggesztív tanárok, akik szeretettel vesznek körül, de szigorúak is, dominanciát sugároznak.

A tanári készségek képességek, a tanár tudása is fontos szerepet kapott a tanulók élményei szerint, tehát megfelelő módszertani és elméleti felkészültséggel lehet egy tanár szuggesztív.

A tanulók az ilyen tanárokról szeretettel emlékeznek vissza, gyakran meghatározó befolyást gyakorolnak az életükre. A tanulás terén motiváló erejük van, a tanulók teljesítménye jobb lehet a szubjektív élmények alapján.

6. Gyakorlati lehetőségek

Falus és Kotschy (2006) szerint a „jó tanár” minősítés nemcsak a szervezés, magyarázat miatt jár a pedagógusoknak, hanem a személyiségük olyan vonásai miatt is, amelyek attitűdjeikben fejeződnek ki. Ahhoz hogy a környezetével, a tanulókkal, kollégáival, más szakemberekkel megfelelő kapcsolatot tudjon kialakítani, szükség van hatékony, nyílt és hiteles kommunikációra és hatékony konfliktusmegoldási módszerekre.

A szuggesztív tanárok, ahogyan a karizmatikus vezetők is valószínűleg ösztönösen használják a szuggesztív kommunikációt (Varga és Diószeghy, 2001; Varga, 2008). A szuggesztív kommunikáció elemei tanulhatóak, ezeknek a technikáknak elsajátításával jobb teljesítményre lehet sarkalni a tanulókat.

A társadalmi, politikai, gazdasági változásoknak megfelelően újabb pedagóguskép alakult ki. A pedagógusképzésben előírták az elsajátítandó tanári kompetenciákat (Az oktatási miniszter 15/2006/IV.3./ OM rendelete).

Az új szakmai kihívások mellett egyfajta terapeuta szerepet, szülő szerepet is elvárnak a pedagógusoktól. A nevelésnek, a gyermek személyiségformálásának nagyobb teret kell biztosítani, a szülők szerepének változása miatt, az értékek bizonytalansága miatt. Ehhez a pedagógusnak példamutatónak kell lennie. „Ha egy tanár „mintát tud adni”, azzal olyan értékeket közvetít, amelyekkel a tanulók személyisége fejleszthető” (Zsolnai, 1999. 22.).

Megfelelő kapcsolatot kell kialakítani a gyermekkel, megfelelő légkört teremteni, ami hozzásegíti a gyerekeket az önálló ismeretszerzésre, az együttes munkára, facilitáló környezetet kell biztosítani. A kompetenciák kialakulásához fontos, hogy a pedagógus empatikus személyiség legyen, aki ezt a szerepváltást, szerepmódosulást hajlandó elviselni. Buda szerint (2006) a jó tanár a tanulókkal való hosszan tartó interakciós folyamatban azonosulási mintát nyújthat, és az egyedi bánásmóddal erős érzelmi kapcsolatokat alakíthat ki. Ahhoz azonban, hogy azonosulási minta legyen, mernie kell „önmagát adni”, spontán, szabad módon kell viselkednie.

Az előírt kompetenciák elsajátítása nagy kihívás a pedagógusok számára. Amellett, hogy szakmailag maximálisan helyt kell állni, szervezni, irányítani kell az osztályt, segítenie, fejlesztenie, támogatni kell. A kompetenciákban kirajzolódnak a szuggesztív tanári vonások, de nem várható el, hogy csak szuggesztív pedagógusjelöltek kerüljenek a képzési helyekre. A szuggesztivitást ha viselkedési szempontból nézzük, akkor tanulható elemei vannak. Howell és Frost (1989), úgy gondolták, hogy a verbális és nonverbális viselkedés teszi karizmatikussá a vezetőt. A karizmatikus személyiség a legerősebb azonosulási modell lehet. A pedagógusképzésben tanári karizma kialakításával, a szuggesztív kommunikációs technika elsajátításával, kapcsolati tréningekkel lehet fejleszteni ezeket a képességeket.

7. A doktori kutatás témájában megjelent publikációk

Kissné Gombos K. (2008). A szuggesztív tanár. *Hipnoinfo* 18(3)

Kissné Gombos K. (2009). A nevelés és a szuggesztív tanári egyéniség jelentősége affektív pszichológiai szempontból. *Tükörkép. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Baja*, 101-113.o.

Gombos K., Bányai É., Varga K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai szempontból. In: Golnhofer E. (szerk.). Tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. *Pedagógusképzés*, 7(36). Tematikus szám. 103-127.o.

Kissné Gombos K.(2009). Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból. 50 éves a felsőfokú Pedagógusképzés. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 26. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak, 43-50.o.

Gombos K. (2011). Kötődés a tanárokhöz. *Őrszavak*.

URL: http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/03_kissne_gombos_k.pdf. Letöltés ideje: 2011. március 07. hétfő, 11:08

Kissné Gombos K. (2012). Suggestive Communication in Education. Suggestive Impact of the School Environment. *Practice and Theory in Systems of Education (P.T.S.E.)*, 7 (1). 59-66.o.

URL: <http://www.eduscience.hu/1906KissneGombosKatalin.pdf>

Kissné Gombos K. (2012). Tanítás: Hatalom vagy szeretet? In: Dr. Koncz I., Nagy E. (szerk.) *Nemzedékek együttműködése a tudományban. Nemzetközi tudományos Ph.D. - konferencia előadásai*. Elektronikus könyv. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. ISBN 978-963-88433-7

URL: <http://www.peme.hu/userfiles/file/Pedag%C3%B3gia.%20szociol%C3%B3gia%205-%C3%B6s%20k%C3%B6tet.pdf>

Kissné Gombos K. (2013). How are we Affected by the Personality of a Charismatic Teacher? In: Karlovitz J. T. (ed.) *Questions and Perspectives in Education*, Komárno: International Research Institute s.r.o., 283- 290.

Kissné Gombos K. (2013). Review of charismatic teacher's personality Focus group testing. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4. 358-364.

8. A doktori kutatás témájában megtartott előadások

Kissné Gombos K. (2008). *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában, szuggesztív tanár*. Előadás. Magyar Tudomány Napja, Sárospatak, 2008.11.05.

Kissné Gombos K. (2009). *A nevelés és a tanári egyéniség jelentősége affektív pszichológiai szempontból*. Előadás. Tanít-tani Konferencia, Miskolc, 2009.02.06.

Absztraktkötet: <http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/II-MTK-kotet.pdf>

Kissné Gombos K. (2009). *Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból*. Előadás. „50 éves a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés” című ünnepi konferencia, Sárospatak, 2009.11.5-6.

Kissné Gombos K. (2009). *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában*. Előadás. „Egyéni utak-közös érdekek” Tudománynapi Rendezvény, Eger, 2009.11.11

Kissné Gombos K. (2010). *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában. Az iskolai környezet szuggesztív hatásai*. Előadás. Tanít-tani Konferencia, Miskolc, 2010. 01.29.

Kissné Gombos K. (2010). *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában*. Előadás. Doktoranduszok és doktorjelöltek bemutatkozó előadásai” című konferencia, 2010. 02.17.

Kissné Gombos K. (2010). *Suggestive Communication in Education*. Előadás. 3rd International Conference for Theory and Practice in Education. Intercultural Communication, Multicultural Education, Békéscsaba, Szent István Egyetem Gazdasági Kar, 2010. május 27-29.

Absztraktkötet: <http://www.eduscience.hu/AESConf2010.pdf>

Kissné Gombos K. (2011). *A tanár kötődési stílusának hatása a tanulóra*. Előadás. Taní-tani Konferencia, Miskolc, 2011. 02. 04.

Kissné Gombos K. (2011). *Ősbizalom és tanítás*. Előadás. Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig című tudományos nemzetközi konferencia, Győr, 2011. április 1-2.

Kissné Gombos K. (2012). *The unconscious motivation of choosing a carrier of a teacher*. Előadás. 5th International Conference for Theory and Practice in Education, Miskolc, 2012. 06. 14-16.

Absztraktkötet: <http://www.eduscience.hu/AESConf2012.pdf>

Kissné Gombos K. (2012). *Kötődési stílus hatása a pedagógus pálya választására*. Előadás. III. Köz-és felsőoktatás a Kárpát-medencében című konferencia, Sárospatak, 2012.11.27.

Kissné Gombos K. (2013). *Review of charismatic teacher's personality Focus group testing*. Előadás. 6th International Conference for Theory and Practice in Education. International Connections, Komárno, Slovakia, 2013.06. 10-11.

Absztraktkötet: <http://www.eduscience.hu/AES-IRI-Conf2013.pdf>

Kissné Gombos K. (2013). *How are we affected by the personality of a charismatic teacher?* Előadás. International Research Institute Educational Conference, Stúrovo, Slovakia, 2013. 06. 20-22

Absztraktkötet: <http://www.irisro.org/IRI-EducConf2013final.pdf>

9. Irodalomjegyzék a doktori tézishoz

Acera, D, Akgun, E (2010). Determining attachment styles of the pre-school teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1426–1431.

Archer (1994). *The Measurement of Charidmatic teaching in the college classrom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1-49.

Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, 4. sz. melléklet, Tanári mesterképzési szak.

URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM. Letöltés ideje: 2013.03.12.

- Bábosik I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Bányai É., Varga K., Gősiné Greguss A. (2001). Szuggesztív egyéniségek: Archaikus bevonódás tanárok és hipnotizőrök hatására. In: *Tanulás, Kezdeményezés, Alkotás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 313-336.
- Bányai, É. I. (2002). Communication in different styles of hypnosis. In: Hoogduin, C. A. L. Schaap, C. P. D. R. & de Berk H. A. A. (eds.), *Issues on hypnosis*. Nijmegen: Cure & Care publishers. 1-19.
- Bartholomew, K. (1994): Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5, 23-67.
- Bartholomew, K., Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-241.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B.M., Avolio, B.J. (1989). Potential biases in leadership measures: How prototypes, leniency, and general satisfaction relate to ratings and rankings of transformational and transactional leadership constructs. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 505– 527.
- Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). Bass Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *The American Journal of Psychoanalysis*, 4, 9–27.
- Bradley, R. T. (1999). *Charisma and social structure: A study of love and power, wholeness and transformation*. New York: Paragon.
- Buda B (2006). *Empátia*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N. (eds.). (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csóka Sz., Szabó G., Sáfrány E. Rochlitz R., Bódizs R. (2007). Kísérlet a felnőttkori kötődés mérésére – kapcsolati kérdőív (Relationship Scale Questionnaire) magyar változata. *Pszichológia*, (27)4, 333-355.

- Downton, J.V. (1973). *Rebel Leadership: Commitment and Charisma in the Revolutionary Process*. New York: Free Press.
- Ehmann B. (2002). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Falus I., Kotschy B. (2006). Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés, 3-4*, 67-75.
- Falus I. (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Freud, S. (1923/1971). Az ősvilági és az én. In: Buda, B. (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 139-165.
- Friedman, I. (2006). The bi-polar professional self of aspiring teachers: Mission and power. *Teaching and Teacher Education, 22*. 722-739
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. (1981). Effect of individual differences in nonverbal expressiveness on transmission of emotion. *J. Nonverbal Behav. 6*, 96-104.
- Gombos K., Bányai É., Varga K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai szempontból. In: Golnhofer E. (szerk.). Tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. Tematikus szám. *Pedagógusképzés, 7 (36)*. 103-127.
- Howell, J. M., Frost, P. J. (1989). A laboratory study of charismatic leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Process, 43*, 243-269.
- Howell, J. M. (1988). Two faces of charisma: Socialized and personalized leadership in organizations. In: Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness. Conger, J. A. and Kanungo R. N. (eds), San Francisco: Jossey-Bass, 213-216.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 28*, 2. 133-149.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.
- McKinsey&Company (2007). Mi áll a legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? URL: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Letöltés ideje: 2013.11.17.15h
- Mérei F.(1998). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Metcalfé, A., Game, A. (2006). The Teacher's Enthusiasm. *The Australian Educational Researcher, 33(3)*, 91-106.

- Oprea, C. L. (2013). The enthusiastic teaching – the actor's art didactically transposed for teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 602 – 607.
- Pianta R. C., Nimetz, S. L., Bennett, E. (2006). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood research quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Harbers, K. (1996). Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 307-322.
- Popper, M., Mayseless, O., Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11, 267- 289.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626–635.
- Sántha K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyv és Lapkiadó.
- Shamir, B., House, R. J., Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Síklaki I. (2006). *Vélemények mélyén. A fókuszcsoport, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapszerepe*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Szabó É., Vörös A., N. Kollár K. (2004). A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 418-434.
- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tóth L. (2005). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Towler, A. (2005). Charismatic Leadership Development: Role of Parental Attachment Style and Parental Psychological Control. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (4), 16-22.
- Unoka Zs., Rózsa S., Fábián Á., Mervó B.; Simon L. (2004). A Young-féle Séma Kérdőív: A korai maladaptív sémák jelenlétét mérő eszköz pszichometriai jellemzőinek vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*. 19 (3), 244-256.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387–403.
- Varga K. (szerk.) (2008). *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*. Budapest: VL Sugár Bt.

- Varga K., Diószeghy (2001). *Hűtésbefizetés avagy a szuggesztiók szerepe a mindennapi orvosi gyakorlatban*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Vicsek L. (2006). Fókuszcsoport. Budapest: Osiris Kiadó.
- Weber M. (1987). *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai I.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 248–275.
- Wright, B., Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory Into Practice*, 2 (2), 67–72.
- Zétényi Á. (2004). A hatékony tanár. In: Mészáros A. (szerk). *Az iskolai szociálpszichológia jelenségyvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Zsolnai A. (1999). Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulói motívumok és az iskolai tudás között. PhD disszertáció. Szeged: JATEPress.